Educação Unisinos
21(1):40-49, janeiro/abril 2017
Unisinos - doi: 10.4013/edu.2017.211.05

Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos

Theoretical and conceptual foundations of the research in social practices and educatives processes

Diogo Marques Tafuri[1]
Universidade Federal de São Carlos
diogotafuri@gmail.com

Luiz Gonçalves Junior[2]
Universidade Federal de São Carlos; Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
luiz@ufscar.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo contribuir para o aprofundamento da discussão teórico-conceitual realizada acerca da pesquisa em práticas sociais e processos educativos, situando-a no âmbito dos estudos acadêmicos da área da Educação. Por meio da realização de revisão bibliográfica, abarcando textos de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Maurice Merleau-Ponty e Boaventura de Sousa Santos, buscamos ampliar nossa compreensão acerca de aspectos conceituais que emergem como elementos constitutivos das duas categorias analíticas centrais desta perspectiva epistemológica de pesquisa em Educação, a saber: práticas sociais e processos educativos. Para tanto, discutimos tais categorias e argumentamos a favor de tomarmos as práticas sociais vivenciadas cotidianamente pelos seres humanos enquanto práxis essencialmente intersubjetiva, geradora de processos educativos que se projetam no tempo-espaço a partir de situações gnosiológicas problematizadoras da realidade social.

Palavras-chave: processos educativos, práticas sociais, pesquisa em educação.

Abstract: This article aims to contribute to the deepening of the theoretical and conceptual discussions held about the research in the social and educational processes practices, placing it in the context of academic studies of the area of Education. By conducting a literature review covering the texts of Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Maurice Merleau-Ponty and Boaventura de Sousa Santos we sought to expand our understanding of conceptual aspects that emerge as constituent elements of two main analytical categories of this epistemological research perspective in Education, namely: social and educational processes practices. To this end, we discuss the two categories and argue in favor of taking the daily social practices experienced by human beings as essentially inter-subjective praxis, generating educational processes that project in time-space from gnosiological problem-solving situations of social reality.

Keywords: educational processes, social practices, research on education.

[1] Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Washington Luiz, km 235, Monjolinho, 13565-905, CP 676, São Carlos, SP, Brasil.
[2] Universidade Federal de São Carlos. Investigador Convidado do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Rod. Washington Luiz, km 235, Monjolinho, 13565-905, CP 676, São Carlos, SP, Brasil.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo contribuir para o aprofundamento da discussão teórico-conceitual realizada por discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) acerca da pesquisa em práticas sociais e processos educativos, situando-a no âmbito dos estudos acadêmicos da área da Educação. Por meio da realização de revisão bibliográfica abarcando textos de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Maurice Merleau-Ponty e Boaventura de Sousa Santos, buscamos discutir e ampliar nossa compreensão sobre aspectos conceituais que, em nosso entendimento, emergem como elementos constitutivos das duas categorias analíticas centrais desta perspectiva epistemológica de pesquisa em Educação, a saber: *práticas sociais* e *processos educativos*.

Para tanto, abordamos inicialmente o contexto histórico de surgimento do referido projeto acadêmico, bem como os pontos de inflexão que motivaram a constituição de uma comunidade científica de trabalho em torno de tal temática; em seguida, apresentaremos os conceitos de práticas sociais e processos educativos construídos historicamente por tal grupo de pesquisa, que servirão de ponto de partida para a discussão empreendida a seguir, a qual argumentará a favor de tomarmos as práticas sociais vivenciadas cotidianamente pelos seres humanos enquanto *práxis* essencialmente *intersubjetiva*, geradora de processos educativos que se *projetam* no tempo-espaço a partir de *situações gnosiológicas* problematizadoras da realidade social. Por fim, teceremos considerações sobre algumas possíveis implicações epistemológicas dos argumentos apresentados em relação à pesquisa educacional em práticas sociais.

Percurso histórico e conceitos fundantes da pesquisa em práticas sociais e processos educativos

Em artigo que pretendeu narrar o percurso histórico de criação do grupo de pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos no PPGE/UFSCar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2014) evidenciou sua experiência profissional enquanto professora em escolas pública, privada e comunitária do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, como sendo o ponto de partida das reflexões críticas que a fariam questionar as condições epistemológicas necessárias e suficientes para que as "práticas pedagógicas escolares e universitária" levassem em consideração e valorizassem a "diversidade de vivências e pensamentos que constituem a sociedade brasileira" (Silva, 2014, p. 26). A implicação entre seu trabalho de docência no Ensino Médio e Fundamental e as lutas políticas engendradas pelo movimentos sociais (notoriamente o Movimento Negro) na busca por uma sociedade mais justa, juntamente com os estudos e discussões sobre Teologia da Libertação, Filosofia da Libertação e Educação Libertadora, realizados no âmbito do Colégio Sévigne e no Grupo de Reflexão Teológica, proporcionou à autora atentar para a importância de se "compreender processos educativos alheios à escola" (p. 25), a fim de que fosse possível vislumbrar as condições pedagógicas, dentro das salas de aula, que pudessem proporcionar processos de ensino-aprendizado efetivamente democráticos.

Desta forma, em 1990, já enquanto docente da UFSCar e juntamente com outros(as) colegas que partilhavam de princípios teórico-metodológicos afins ao comprometimento político da pesquisa científica, Silva pôde colaborar na criação da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos, no âmbito do curso de doutorado em Educação do PPGE/UFSCar. Posteriormente, em 1997, junto com Maria Waldenez de Oliveira, propôs a criação e o credenciamento do grupo de pesquisa homônimo no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo que culminaria na criação de uma linha de pesquisa específica dentro do mesmo programa de pós-graduação, no ano de 2005. Segundo a autora, os pesquisadores(as) agrupados(as) em torno de tal temática direcionavam seu interesse em produzir conhecimento a partir de "[…] práticas sociais não escolares, porque vínhamos há muito percebendo que processos educativos, maneiras de aprender distintas das valorizadas pelo sistema escolar, estavam dentro das escolas e das salas de aula" (Silva, 2014, p. 20).

Inserindo-se em tal percurso histórico, pesquisadores(as) de diversas áreas do conhecimento integrantes de tal comunidade de trabalho vêm buscando investigar, *fundamentalmente*, processos educativos presentes em práticas sociais construídas nas relações tecidas entre as pessoas, entre estas e sua comunidade de pertencimento, bem como entre pessoas e grupos, grupos entre si, e nas relações existentes entre tais agrupamentos e o todo social tomado de uma maneira mais ampla. De acordo com Oliveira *et al.* (2014, p. 33), as "[...] práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e o ambiente em que vivem [...] com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver". Ainda no sentido apontado pelos(as) autores(as), o conceito de práticas sociais nos remete ao processo de constituição (criação e recriação) de identidades, valores, atitudes e na produção/reprodução de relações de

significados, visto que "[...] nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los" (Oliveira *et al*., 2014, p. 35). As práticas sociais também estão inexoravelmente situadas no tempo-espaço, ou melhor, são elas mesmas geradoras deste tempo-espaço, pois decorrem de uma construção realizada essencialmente pelos seres humanos, em sua relação histórica e existencial com o mundo (Merleau-Ponty, 2006).

Partindo desta forma de compreendermos *práticas sociais*, buscamos em trabalhos anteriores assumir um posicionamento epistemológico específico acerca do conceito de *educação* enquanto *cultura* (Tafuri, 2014; Tafuri e Gonçalves Junior, 2015), ancorado na formulação elaborada por Silva (1987, p. 64-65) em seu trabalho acerca da educação e identidade de negros trabalhadores rurais do Limoeiro/RS, na qual a autora reconhece o caráter cultural de todo *processo educativo*:

> Educação é o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade. É vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim tomar consciência de si próprio. Nesse processo, cada pessoa incorpora a cultura de sua comunidade, grupo, classe, fazendo-a com os parentes, os vizinhos, os colegas, num trabalho que é sempre criador. Tal trabalho se configura como ação de cada pessoa com os outros no mundo, a fim de desvelá-lo, compreendê-lo, transformá-lo, humanizando-o.

Argumentamos, portanto, a partir do exposto, que o *fundamento*[3] teórico-conceitual comum a tal perspectiva de produção de conhecimento na área da Educação encontra-se disposto justamente nas categorias *práticas sociais* e *processos educativos*, nas quais encontramos o *sentido* constitutivo e o eixo analítico original que vêm orientando a realização de tais estudos e pesquisas. Deste modo, partindo do projeto acadêmico do grupo, centrado no "[...] conhecer, estudar, pesquisar [...] práticas sociais e processos que as engendram, particularmente aqueles em que mulheres e homens em diferentes condições e com compreensões de vida distintas vão se educando" (Silva, 2014, p. 19), buscamos discutir a seguir alguns elementos conceituais que consideramos constitutivos de tais categorias analíticas, de forma a colaborar com a formulação teórica que subsidia as pesquisas educacionais em práticas sociais.

Prática social enquanto práxis intersubjetiva

A fim de analisar conceitualmente a categoria prática social, apoiados em Freire (2006 2011a), Fiori (2014a, 2014b) e Merleau-Ponty (2006), podemos partir da proposição de que uma prática se configura em uma ação humana intencional que se estabelece em relação ao mundo que a presentifica. Se constitui, desta forma, enquanto realidade histórico-cultural. Falamos, portanto, de um mundo humano que é conscientemente modificado, significado existencialmente a partir da intencionalidade transformadora, num movimento em que homens e mulheres se constituem e se reconstituem continuamente no que-fazer histórico: "Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (Freire, 2011a, p. 127).

Neste sentido, sob um primeiro aspecto, podemos tomar a ação humana em seu sentido criador, transformador, a partir da qual homens e mulheres vão objetivando suas realidades sociais específicas, situadas, e, neste mesmo processo, objetivando-se no mundo histórico-cultural. De acordo com Freire (2011a, p. 128):

> É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Freire nos propõe um entendimento sobre a história que coloca a *práxis* humana no centro da elaboração da realidade social objetiva, visto que o processo histórico só pode ser edificado na medida em que os próprios seres humanos lhe atribuem uma significação existencial, fundamentada na implicação mútua e constante entre ação-reflexão, prática-teoria. Parece-nos esta uma razão para Freire (2011a, p. 51) afirmar, de um lado, que "[...] a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso", bem como "[...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva,

[3] De acordo com Enrique Dussel (1995, p. 89-90): "Fundamento es una palabra castellana que indica lo que los griegos llamaban *eínai* (ser). De esta manera, todo en una cultura tiene un cierto sentido que se funda en el ser; una cierta relación al fundamento originario desde el que se descubre el sentido de todos los entes que habitan el mundo".

um mundo como 'não eu' do homem, capaz de desafiá-lo" (p. 55). É, portanto, no bojo das relações intrínsecas e mutuamente constitutivas entre seres humanos-mundo que passamos a atribuir sentido às diversas práticas sociais realizadas por toda gente em contextos espaço-temporalmente situados. Sobre tal aspecto, a Fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) nos auxilia a vislumbrar de forma mais precisa a indissociabilidade entre existência humana-mundo. Em outros termos, para Merleau-Ponty (2006), eu não estou diante de meu corpo, eu *sou corpo*, assim como não penso o tempo e o espaço como se fossem uma soma de pontos justapostos, eu *habito o tempo-espaço*, *sou no tempo-espaço*, sendo o corpo o lugar de toda a experiência, de todo o diálogo que envolve o eu e o mundo:

> Se o sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações, é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através desse corpo, no mundo. Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui (Merleau-Ponty, 2006, p. 547).

Um segundo aspecto que nos parece importante salientar acerca das práticas humanas tomadas como *práxis* se refere a sua dimensão subjetiva. Quando falamos na intencionalidade, dado que ela intervem de forma a promover algum tipo de modificação na realidade social, é importante identificar a atribuição de sentido[4] formulada pelo sujeito que a realiza, uma significação existencial a partir da qual a consciência se manifesta enquanto unidade dialética entre subjetividade e objetividade, entre logos e práxis. Segundo Ernani Maria Fiori (2014b, p. 87), "[...] o significar ativo em que o mundo é significado não se efetua como atividade de uma consciência pura subjetividade. Este significar, ao contrário, é um comportamento corpóreo-mundano e existencial no qual se constitui e reconstitui o mundo significado".

O movimento de retomada reflexiva realizado por parte dos sujeitos da ação, em que consciência e existência se recompõem em sua unidade originária, reintegram igualmente os seres humanos ao seu mundo vivido, pensado, buscado e criado num *que-fazer* permanente, expressão essencial e constitutiva da práxis:

> A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distancia do mundo: a distancia é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da práxis constitutiva do mundo humano – é também *práxis* (Fiori, 2014a, p. 73-74).

Nesta relação permanente que homens e mulheres estabelecem com seu mundo cultural, na manifestação mesma desta práxis histórica, ambos vão permanentemente se constituindo, num movimento ininterrupto em que tanto a ação humana é capaz de transformar a realidade social, quanto também os seres humanos são condicionados pelos efeitos de suas próprias ações no mundo (desde o passado constitutivo do presente, mas também do presente que projeta o futuro). Tal relação manifesta-se existencialmente de forma objetiva, subjetiva e, primordialmente, intersubjetiva. De acordo com Fiori (2014b, p. 94-95):

> A humanização, insistimos, se realiza pela encarnação e comunhão: subjetividade em que se reconhece, ativamente, na objetividade em que se constitui e através da qual, em permanente reconstituição da unidade originaria, também se constitui como intersubjetividade. Em outros termos, cultura é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui em intersubjetividade, através da mediação humanizadora do mundo.

Não estamos ou vivemos sozinhos e isolados em mundo natural opaco aos demais seres humanos, mas partilhamos originariamente um mundo comum, social, histórico-cultural, uma comunidade. Portanto, *somos-com-outrem-ao-mundo*, coexistimos no mundo com um número indefinido de consciências que nos ultrapassam, nos transcendem e que se encontram situadas, em dado contexto. Toda e qualquer ação humana é realizada sempre em relação ao mundo e às consciências intersubjetivadas que nele existem, ou melhor, este mundo comum que a um só tempo constitui e é constituído pela existência humana, mediatiza a comunicação das consciências e possibilita sua intersubjetivação humanizadora e a historicização da cultura.

[4] Para Merleau-Ponty (2006, p. 511): "Não é verdade que minha existência se possua e também não é verdade que ela seja estranha a si mesma, porque ela é um ato ou um fazer, e porque um ato, por definição, é a passagem violenta daquilo que tenho àquilo que viso, daquilo que sou àquilo que tenho a intenção de ser".

Propondo uma filosofia da libertação latino-americana, Dussel (1995) argumenta em favor do reconhecimento do *Outro* a partir do que ele próprio denomina de *lógica da alteridade*, a qual concebe e legitima "[...] el Otro en su libertad, en su palabra que irrumpe en mi mundo; pero en el fondo, si es realmente de otro, irrumpe siempre como interpelación, porque surge desde más allá de la totalidad, como lo que todavía no tiene sentido, porque justamente está más allá de todo sentido" (Dussel, 1995, p. 120). O autor estabelece a lógica da alteridade em contraposição à lógica da totalidade[5], regida por uma estrutura totalizante que nega a exterioridade representada pela alteridade, pelo *Outro*, ao promover o eterno retorno do mesmo. Neste sentido, em confluência com o reconhecimento da comunicação intersubjetivante das consciências enquanto elemento constitutivo do mundo histórico-cultural[6], Dussel retoma a experiência da gestação e do nascimento de uma pessoa para demonstrar a precedência das relações humanas (frente à relação com a natureza) no encontro originário dos seres humanos com o mundo:

> Vemos entonces que la cuestión del Otro, surge desde la experiencia más cotidiana. Piensen en alguien que fue gestado y que acaba de nacer; éste nació en alguien y su relación primera no fue del hombre con la naturaleza, como pensaban griegos y modernos. La primera relación del hombre es con el hombre. Nacemos en el útero de una mujer: relación con alguien; y cuando salimos a la luz del mundo, nos acoge en sus manos alguien; y lo primero que comemos no es algo, sino alguien. Esta es la primera economía, no política, sino economía pedagógica: mamamos alguien. ¿Se dan cuenta como el primer alimento es alguien?, es la leche de la madre. Así pues, la primera relación del hombre no es con las cosas, sino con los hombres, y el cara-a-cara es la más originaria de todas las experiencias (Dussel, 1995, p. 118).

O cara-a-cara com o *Outro*, condição inexorável para construção colaborativa do mundo histórico-cultural, funda a comunicação que se estabelece entre os seres humanos por meio da linguagem, que para Merleau-Ponty (2006, p. 474) se configura como um "[...] objeto cultural que vai desempenhar um papel essencial na percepção de outrem". Fenômeno no qual se manifesta a intersubjetividade comunicante inerente a existência humana, colaboração realizada em reciprocidade perfeita, o diálogo se apresenta como forma privilegiada de escuta atenta e reconhecimento do *Outro* como outro, enquanto alteridade que ultrapassa o sentido do ser. De acordo com Fiori (2014a, p. 75):

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam- se dele e com ele coincidem; nele põem- se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se; […] porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Ninguém se constitui como ser humano individualmente; ao contrário, é somente a partir do encontro intersubjetivo de consciências que, a partir do mundo consciente, engendramos práticas que subjetivam e objetivam nossa forma de *sermos-com-outrem-ao-mundo*, através da comunicação dialógica. Portanto, quando falamos em práticas sociais, pensamos em relações que se estabelecem entre as pessoas, por meio da intencionalidade, que buscam transformar a realidade vivida. Tais relações são mediatizadas por um mundo comum que se expressa existencialmente (objetiva e subjetivamente) aos participantes de tais relações por meio desta mesma *práxis* histórica, bem como pela comunicação *intersubjetiva* exercida por meio do diálogo. Por fim, entendemos que tais práticas engendram processos educativos que conformam de modo dinâmico as formas do *sendo-ai-ao-mundo*, colaborando na constituição permanente de suas identidades individuais e coletivas, bem como na transformação da realidade social.

Processos educativos, projeto e situação gnosiológica

Como podemos compreender, fundamentalmente, os processos educativos inerentes e decorrentes de práticas sociais? De que forma tais processos se consubstanciam com as diversas práticas sociais empreendidas cotidianamente por homens e mulheres em contextos espaço-

[5] Dussel (1997) problematiza a tensão existente entre a lógica da totalidade e a lógica da alteridade a fim de contextualizar a América Latina no bojo do processo histórico de mundialização da cultura europeia, cultura imperial que se origina com a invasão espanhola do continente americano em 1492 e que passa a partir de então a reivindicar para si própria o status de cultura universal, passando a considerar todas as demais culturas como barbárie, como não-ser. Tal fenômeno serviu para justificar o estabelecimento de relações verticais de dominação, exploração e aniquilamento entre tais culturas.

[6] Para explicitar tal confluência, convém citar aqui as palavras de Fiori (2014a, p. 76), para quem: "O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro. [...] A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da hominização e anuncia as exigências últimas da humanização".

-temporais distintos? Para iniciarmos o tratamento de tais questões, partiremos do princípio de que a Educação é forjada de maneira *processual* no bojo de uma práxis intersubjetiva que produz constantemente a *história*, aqui entendida como "[...] temporalização do eu e do mundo num mesmo processo em que juntos se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário" (Fiori, 2014b:89). Portanto, neste contexto de discussão, imprimimos à palavra *processo* o sentido de duração, continuidade, inacabamento, *vir-a-ser*, termos que evocam imediatamente a mesma temporalização requerida por Fiori para designar a história humana e sua condição existencial.

Temporalidade e existência, para Merleau-Ponty (2006, p. 577), se confundem, pois "[...] é pelo tempo que pensamos o ser, porque é pelas relações entre o tempo sujeito e o tempo objeto que podemos compreender as relações entre o sujeito e o mundo". Neste sentido, se a "[...] dialética do adquirido e do porvir é constitutiva do tempo" (p. 579), somos temporalidade, e vivemos essencialmente em processo:

> Só pode haver tempo se ele não está completamente desdobrado, se passado, presente e porvir não são no mesmo sentido. É essencial ao tempo fazer-se e não ser, nunca estar completamente constituído. O tempo constituído, a série das relações possíveis segundo o antes e o depois não é o próprio tempo, é seu registro final, é o resultado de sua passagem que o pensamento objetivo sempre pressupõe e não consegue apreender. Ele é espaço, já que seus momentos coexistem diante do pensamento, é presente, já que a consciência é contemporânea de todos os tempos. […] não é um objeto do nosso saber, mas uma dimensão do nosso ser (Merleau-Ponty, 2006, p. 556-557).

Assim como o tempo, por sua própria natureza (porque historiciza a relação originária seres humanos--mundo), homens e mulheres nunca estão completamente constituídos, são seres inconclusos, inacabados, tal qual a realidade social que intersubjetivamente vão ajudando a construir *sendo-ai-ao-mundo*. Portanto, é no bojo desta relação permanente de constituição recíproca (seres humanos-mundo) que podemos compreender a humanização dos seres humanos e a historicização do mundo enquanto processo educativo, pois a própria concepção de prática social enquanto práxis nos revela, na dialética estabelecida entre ação-reflexão transformadora, o retomar reflexivo pelos quais as pessoas podem transcender a si mesmas e ao mundo. Para Freire (2011a, p. 101-102), "[...] aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade". Também para Fiori (2014b, p. 97), transcendência humana e práxis se constituem em um mesmo momento histórico:

> O homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a mesma cultura se desenvolve num permanente transcender-se a si mesmo. O homem se defini por esta liberação de limites. Pode localizar-se em seu mundo, porque o transcende e o ilumina. E, ao transcendê-lo, pode voltar-se reflexivamente sobre si e iluminar seu mundo. Não são dois momentos: o da construção do mundo e o da apreensão reflexiva. O meio vital se transforma em um mundo, quando o homem o transcende num retomar reflexivo.

"Esta es la existencia humana, un ser desde un proyecto futuro", afirmou Dussel (1995, p. 104), ao argumentar que os projetos humanos se configuram historicamente como um *poder-ser* que jamais se cumprem ao todo. Para o autor, a forma como *eu-sou-no-mundo* ou o modo como *estou-sendo* se define pela maneira que me compreendo poder-ser, não a partir de um presente abstrato, mas de uma realidade constituída desde um passado que condiciona as possibilidades individuais e coletivas de existir ao mundo: "Yo soy lo que he sido, pero a su vez lo que he sido es el que emplaza como futuro un proyecto [...] Es decir, el pasado condiciona o emplaza un proyecto futuro; desde ese proyecto se abren las posibilidades que empuño en mi presente" (Dussel, 1995, p. 94-95).

Este movimento em direção a um devenir da realidade, que parte da condição existencial humana desde um aqui e um agora, de um corpo-aqui e um mundo-aqui, se configura como uma sucessão de horizontes que continuamente vão se atualizando e, portanto, objetificando as possibilidades de poder-ser dispostas historicamente aos indivíduos (como condicionalidades estruturais), em que se apresentam as diversas *situações-limites* (Freire, 2011a, p. 125), as quais se constituem como obstáculos ao movimento de transcendência humana de *ser mais*:

> Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as "situações-limites", que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em "percebidos destacados" em sua "visão de fundo". Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade.

A problematização das condições históricas que condicionam a manifestação das situações reais, concretas,

existenciais dos seres humanos, constitui-se como elemento fundamental para que estes possam efetivamente superar as situações-limites que estabelecem barreiras para sua própria transcendência e para a realização dos projetos de existência que expressam seus modos individuais e plurais de *ser*. Este que-fazer problematizador configura-se como uma práxis de *ad-miração* e *re-ad-miração* da realidade social, a partir da qual homens e mulheres se abrem para novas possibilidades de compreensão acerca do mundo humano que, dada sua condição cultural, econômica, histórica, religiosa-espiritual, social, política, de gênero, de orientação sexual, e de raça-etnia, também condiciona os modos de vida de seus(uas) criadores(as) ensimesmados em dado contexto de mundo.

Se, de acordo com Freire (2011a), as raízes da educação como manifestação especificamente humana encontram-se em sua condição de permanente inconclusão existencial (enquanto *projeto* que jamais chega a seu termo) e da *conscientização* dos seres humanos em relação a esta condição (retomar reflexivo da consciência como existência), problematização e educação devem compartilhar as mesmas raízes constitutivas, visto que:

> Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas. Esta é a razão pela qual, partindo destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. Não há problematização sem esta última. (Daí que a própria discussão sobre o além deva ter, como ponto de partida, a discussão sobre o aqui, que, para o homem, é sempre um agora igualmente). Deste modo, a concepção educativa que defendemos [...] gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos (Freire, 2006, p. 82-83).

A educação, tomada como inerente e decorrente da práxis humana intersubjetiva de e na construção histórica do mundo, constitui-se, portanto, na relação entre sujeitos cognoscentes mediatizada pelos objetos cognocíveis que representam certas situações existenciais vivenciadas pelos sujeitos do ato cognoscente, ou seja, configura-se de modo autêntico enquanto *situação gnosiológica* na qual intersubjetivamente tais sujeitos desvelam de forma crítica a realidade problematizada, ao mesmo tempo em que re-elaboram o conhecimento existente e re-criam o mundo por meio de sua ação, que passa então a se constituir como práxis. Destarte, para Freire (2006, p. 86), "[...] a educação, como situação gnosiológica, tem, na relação dialógica, sua essência, visto que, sem ela, desapareceria a co-intencionalidade dos sujeitos ao objeto cognoscível". A educação, como que-fazer problematizador e gnosiológico:

> [...] se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados. Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados (Freire, 2006, p. 82).

Voltamos, enfim, à questão da intersubjetividade inerente aos processos educativos engendrados em práticas sociais, aspecto que promove e expressa em parte a convergência das perspectivas teóricas dos(as) autores(as) com os(as) quais dialogamos no decorrer do texto, como também de nossa própria perspectiva epistemológica. A partir de Freire (2011a, p. 96): "[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão"; Fiori (2014b, p. 74): "[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais"; Dussel (1977, p. 183-194): "[...] es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa"; e Merleau-Ponty (2006, p. 485): "A subjetividade transcendental é uma subjetividade revelada, saber para si mesma e para outrem, e a este título ela é uma intersubjetividade", buscamos discutir ao longo do texto a educação enquanto fenômeno essencialmente humano, situado no movimento existencial dos seres humanos em sua unidade dialética estabelecida de forma primordial com o mundo. No bojo de tal *processo*, vamos nos projetando em direção a um devenir da realidade, e portanto somos permanentemente solicitados a desempenhar uma *práxis intersubjetiva*, visto que "[...] a 'educação como prática da liberdade' é, sobretudo e antes de tudo, uma situação gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes" (Freire, 2006, p. 78).

Observemos ainda o alerta feito por Santos (2010) sobre a necessária atenção ao caráter testemunhal dos conhecimentos, de forma a considerar o denominado conhecimento científico e o não-científico, o escolar e o não-escolar, reconhecendo a diversidade de conhecimentos do mundo e "[...] alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa"

(Santos, 2010, p. 58), em uma efetiva *ecologia de saberes*, que não subalterniza as formas de conhecimento nem desperdiça as experiências, que percebe o cruzamento de conhecimentos, mas também de ignorâncias, primando pela utopia do citado interconhecimento: "[...] aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios" (Santos, 2010, p. 56).

Com tais princípios referenciais aportados em epistemologias do sul[7], concordamos, com Gonçalves Junior *et al.* (2015), que os processos educativos que estamos a nos referir se dão em uma relação mútua de aprendizagem, tendo como fundamento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação, condições estas que promovem a compreensão em contexto, observando valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que se vive, refletindo criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo com outrem, educando e educando-se.

Pesquisando processos educativos em práticas sociais

Assumindo a referida perspectiva epistemológica como prisma de análise para a realização de investigações no campo da Educação, temos percebido, ao longo de nossas práticas de pesquisa e a partir das compreensões elaboradas por meio delas, a incidência dos fundamentos teóricos-conceituais já anunciados nas formulações empreendidas acerca dos processos educativos desvelados nas diversas práticas sociais estudadas. Igualmente, temos ressaltado que nossas próprias pesquisas científicas se constituem enquanto práxis essencialmente intersubjetiva, as quais se projetam no tempo-espaço a partir de situações gnosiológicas problematizadoras da realidade social. Neste sentido, acreditamos que as escolhas das metodologias de investigação que vem *suleando*[8] o modo como tais processos se realizam não são neutras, mas, ao contrário, implicam intencionalidade, construída de forma coerente com os fundamentos anteriormente explicitados.

Em trabalho que buscou investigar os processos educativos decorrentes da prática social da gestão coletiva de um banco comunitário localizado em um bairro de periferia urbana da cidade de São Carlos/SP, Tafuri (2014) revelou que as trabalhadoras deste empreendimento aprenderam nesta práxis intersubjetiva a relacionar e confrontar os princípios normativos da Economia Solidária à sua própria prática profissional, problematizando a existência efetiva de relações de reciprocidade entre as pessoas que partilhavam o trabalho e as responsabilidades da gestão desta iniciativa. Igualmente, aprenderam a perceber e questionar as condições epistemológicas em que se manifestaram os limites e as possibilidades de sua atuação individual e coletiva na gestão de um banco comunitário, em relação a um devir intrinsicamente conectado às situações gnosiológicas relacionadas tanto ao seu dia-a-dia de trabalho (contexto situado de análise) quanto com as dinâmicas sociais que integram e atravessam a produção cotidiana da vida nas periferias urbanas brasileiras, condicionadas pela existência de mecanismos sociais transversais que atuam de modo a reproduzir desigualdades e hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que agem como atenuantes da situação de pobreza.

Neste mesmo bairro de periferia, a pesquisa de Belmonte (2014, 2016) procurou desvelar os processos educativos decorrentes da práxis dialógica construída pela comunidade participante do projeto de extensão universitária "Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer", processo em que pôde perceber aprendizados relacionados, dentre outros, a corporeidade do exemplo, a partir da compreensão de que "[…] nossas atitudes se inscrevem num mundo concreto e que aprendemos a partir de nossas relações de estar sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo", sendo que estas mesmas "[…] atitudes, intencionalidades, comportamentos e posturas são uma rica fonte de aprendizagem" (Belmonte, 2014, p. 74). Também reconheceu que, nas situações de conflitos surgidas no bojo do referido projeto, os(as) educadores(as) procuraram sobrepujá-los a partir de uma postura precavida, procurando estimular a problematização, realizada junto às crianças e jovens participantes do projeto, acerca das próprias causas destes conflitos, estimulando a busca pelo respeito à alteridade e por sua resolução dialógica.

Já na pesquisa de Lemos (2013), sob o título "Entre o ócio e o negócio: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar", o autor discute como a lógica da produtividade do modo de produção capitalista, pautada por valores como a competição exacerbada, a exploração de outrem, a maximização do ter em detrimento do ser,

[7] As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que, de um lado, denunciam a supressão de formas de saberes de povos, decorrente da colonização, eurocentrismo e colonialismo, de outro "[...] valorizam saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos" (Santos e Meneses, 2010, p. 19).

[8] Trata-se de um neologismo que faz contraposição ao "norteando" que subliminarmente alude ao hemisfério norte, ideologicamente apresentado como superior ao hemisfério sul, mais que isso, propõe que tenhamos como referência o hemisfério sul e epistemologias do sul. Aprofundamentos podem ser feitos nas leituras de: Santos e Meneses (2010); Freire (2011b); Campos (s.d.).

entre outros, se faz presente nas diversas dimensões do mundo-vida das pessoas, inclusive na educação escolar e seus diversos componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, quando esta é concebida como uma prática prioritariamente voltada ao esporte de alto rendimento e a preparação e condicionamento físicos de corpos obedientes, por exemplo. Em oposição a tal ideologia de quantificação de resultados, do *neg*-ócio (negação do ócio) educativo, Lemos (2013) propôs uma intervenção pautada em ócio-ação (ação ociosa e lúdica, preguiçosa e brincante, de um ser humano situado em ações e valores humanizados) no contexto da Educação Física de escolas de Educação Básica de dois municípios do interior do Estado de São Paulo. Como realidade experiencial desvelada, a partir da análise dos discursos de estudantes de graduação em Educação Física, docentes de Educação Física escolar e estudantes de Educação Básica, participantes do estudo, foram identificados processos educativos de valorização do diálogo igualitário; de participação engajada nas atividades; de possibilidade de transformação da ética produtivista para uma ética solidária no tempo-espaço escolar.

Metodologicamente, as pesquisas mencionadas têm buscado trabalhar dentro de uma multiplicidade de intervenções metodológicas que se identificam no bojo do movimento radical de reconhecimento da alteridade que compreende outrem em organicidade com seu contexto, com seu mundo-vida, emergindo disso a intersubjetividade como uma relação horizontal e emancipadora entre toda gente participante de processos de produção do conhecimento, compreendidos como colaboradores(as) e não como objetos de pesquisa. Deste modo, considerando a pesquisa participante (Tafuri, 2014), a sistematização de experiências (Belmonte, 2014) e o fenômeno situado (Lemos, 2013) enquanto metodologias científicas de investigação no campo da educação, tais opções metodológicas emergem de bases epistemológicas que buscam o diálogo com outrem, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e da ecologia de saberes e experiências.

Considerações

Começamos nossas considerações com uma citação de Freire (2006), utilizada a fim de colaborar com o objetivo inicial deste trabalho, que buscou ampliar nossas reflexões e entendimentos sobre os fundamentos teórico-conceituais do pesquisar processos educativos em práticas sociais, a partir de apontamentos e considerações filosóficas de Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Maurice Merleau-Ponty, Boaventura de Sousa Santos, além do próprio Paulo Freire. Portanto, de forma intencional, partimos das palavras expressas pelo autor para fazer convergir a discussão conceitual realizada no presente artigo e as ponderações que ela nos suscita:

> Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um "conhecimento" de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a "razão" da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista. E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque o revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga. Descobrem, ou pelo menos se predispõem a fazê-lo, que a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é "duração". A educação "dura" na contradição permanência-mudança. Esta é a razão pela qual somente no sentido de "duração" é possível dizer que a educação é permanente. Por isto mesmo, permanência, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência do processo educativo, que é o jogo entre a permanência e a mudança culturais. A dialetização referida – permanência--mudança – que torna o processo educativo "durável" é a que explica a educação como um quefazer que está sendo e não que é. Daí seu condicionamento histórico-sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não "duraria", porque não estaria sendo (Freire, 2006, p. 84).

Podemos derivar deste trecho algumas implicações epistemológicas acerca do fazer pesquisa em Educação, especialmente a partir de uma perspectiva que propõe uma produção de conhecimento fundamentada nas seguintes perguntas: "Como as pessoas se educam? Onde? Em que relações? Além da escola, em que outras práticas sociais nos educamos?" (Oliveira *et al.*, 2014, p. 29). Ao buscarmos compor nosso repertório conceitual e metodológico de pesquisa considerando a complexidade dos processos educativos vivenciados pelas pessoas nas mais variadas práticas sociais, tomamos como objeto de reflexão crítica (e, portanto, de problematização), a compreensão que restringe o fenômeno educacional às relações empreendidas no sistema educacional. Considerando o conjunto de práticas sociais experienciadas pelas pessoas ao longo da vida, em diversos contextos espaço-temporais, nosso argumento nos permite propor que tais práticas, tomadas enquanto *práxis* essencialmente *intersubjetiva*, são geradoras de processos educativos que se *projetam* em tempos-espaços a partir de *situações gnosiológicas* problematizadoras da realidade social;

ademais, podemos também afirmar que os processos pedagógicos engendrados pela escola são igualmente educativos, na medida que são engendrados por uma práxis humana intersubjetiva.

Sejam quais forem as práticas sociais pesquisadas, compreendemos que as ações humanas transformam não somente ao mundo, mas aos próprios seres humanos e também as instituições nas quais se fazem presentes, a partir da reflexão crítica que realizam em relação à realidade mundo em que se presentificam, confrontam o domínio da existência humana a partir da dialética entre condicionamento e liberdade. Como nada pode determinar inextricavelmente a vida de homens e mulheres e seus respectivos projetos existenciais, a educação não pode deixar de se constituir como processo permanente envolvendo intersubjetividade e interconhecimento.

Referências

BELMONTE, M.M. 2014. *Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção*. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 313 p.

BELMONTE, M.M. 2016. Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer: sistematização da práxis. *In:* L. GONÇALVES JUNIOR (org.), *Motricidade: experiência de educar e educar-se.* São Carlos, EdUFSCar, p. 119-133.

CAMPOS, M.D. [s.d.] SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Disponível em: http://www.sulear.com.br/texto03.pdf. Acesso em: 23/09/2013.

DUSSEL, E. 1977. La pedagógica latinoamericana (la antropológica II). *In:* E. DUSSEL, *Filosofía ética latinoamericana: de la erótica a la pedagógica.* México, Edicol, p. 123-198.

DUSSEL, E. 1995. *Introducción a la filosofía de la liberación.* 5ª ed. Bogotá, Editorial Nueva América, 308 p.

DUSSEL, E. 1997. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. *In:* E. DUSSEL, *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação.* São Paulo, Paulinas, p. 121-152.

FREIRE, P. 2006. *Extensão ou comunicação?* 13ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 93 p.

FREIRE, P. 2011a. *Pedagogia do oprimido.* 50ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 253 p.

FREIRE, P. 2011b. *Pedagogia da esperança*: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 333 p.

FIORI, E.M. 2014a. Aprender a dizer a sua palavra. *In:* E.M. FIORI, *Educação e Política: textos escolhidos – volume 2*. 2ª ed., Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 67-81.

FIORI, E.M. 2014b. Conscientização e educação. *In:* E. M. FIORI. *Educação e Política: textos escolhidos – volume 2*. 2ª ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 83-104.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CARMO, C.S.; CORRÊA, D.A. 2015. Cicloviagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. *Licere*, **18**(4):173-208.

LEMOS, F.R.M. 2013. *Entre o ócio e o negócio*: *compreensões discentes sobre ação libertadora na escola.* São Carlos, SP. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 198 p.

MERLEAU-PONTY, M. 2006. *Fenomenologia da Percepção.* 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 662 p.

OLIVEIRA, M.W.; SILVA, P.B.G.; GONCALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A.V.G.; JOLY, I.Z.L. 2014. Processos educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In:* M.W. OLIVEIRA; F.R. de SOUSA (org.), *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.* São Carlos, EDUFSCAR, p. 29-46.

SANTOS, B.S. 2010. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* B.S. SANTOS; M.P. MENESES, *Epistemologias do sul*. São Paulo, Cortez, p. 31-83.

SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. 2010. Introdução. *In:* B.S. SANTOS; M.P. MENESES (org.), *Epistemologias do sul*. São Paulo, Cortez, p. 15-27.

SILVA, P.B.G. 1987. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro.* Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 293 p.

SILVA, P.B.G. 2014. Práticas sociais e processos educativo: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. *In:* M.W. OLIVEIRA; F.R. de SOUSA (org.), *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.* São Carlos, EDUFSCAR, p. 19-27.

TAFURI, D.M. 2014. *A experiência educativa da gestão de um banco comunitário na periferia de São Carlos/SP.* São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 193 p.

TAFURI, D.M.; GONÇALVES JUNIOR, L. 2015. Educação, cultura e economia solidária: a experiência dos trabalhadores do Banco Nascente. *Trabalho & Educação*, **24**(1):31-50.

Submetido: 01/08/2016
Aceito: 14/10/2016